

# A médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia fejlesztésének jelentősége az iskolában

Habos Dorottya

## A médiatudatosságra nevelés jelentősége

A hagyományos médiakörnyezet létezése a médiumok megjelenésével adott-nak tekinthető, azonban hétköznapivá válásával a különböző technológiák és digitalizáció révén új, a konvergencián alapuló médiakörnyezet alakult ki (Andok, 2016). Az egyirányú kommunikációt alkalmazó klasszikus médiumok, mint például az újság, a könyv, a film, a rádió vagy a televízió mellett előtérbe került a kölcsönös információáramlás, az interaktivitást lehetővé tevő internet, amelyet technológiaként újmédiának is szokás nevezni, és amely idővel egy platformban egyesítette a klasszikusokat (Barbier–Lavenir, 2004). A Médiapédia újmédia szócikke a multimédia- és interaktívmedia-jellegű tartalmakat, valamint az újszerű egyéni és közösségi cselekvési formákat is magába foglalja.<sup>1</sup> Manovich nonlinearis-véletlenszerű narrációs technikáinak, valamint a narratívát felváltó egyéni elemek gyűjteményének tekinti az újmédiát (Manovich, 2001), amely egyszerre kínál szórakozási lehetőséget amellet, hogy a hétköznapiokban hasznos eszközként is funkcionál. A technológiai és társadalmi fejlődés eredményeképpen az internetes szolgáltatásokon alapuló web 2.0-s felülette fejlődésekor a hangsúly a hálózatosodásra, ezen belül a felhasználókra mint közösségre és mint tartalom-előállítókra és online cselekvéseikre, onlétükre került. A közösségi internetmédiával új lehetőségek nyíltak a valós-idejű interperszonális és a tömegkommunikációban is. Ez az igény, valamint a kapcsolattartás digitális térbe helyeződése a társadalmi, a kulturális, a gazdasági és a jogi szempontokat is felerősítette. Az internet hétköznapivá válása és az információáramlás és az elérhető adatmennyiség kiszélesedése új értelmezésbe helyezte a szelekció képességét. Míg a klasszikus médiumok jó részénél a felhasználó bizonyos értelemben aktívan befolyásolta tartalomfogyasztását – ha nem volt kíváncsi egy cikkre, hírre, műsorra, plakátra, akkor átkapcsolt vagy átlapozta –, addig a digitális médiakörnyezet a levegőhöz hasonlóan körbeveszi az embereket, így a tanulókat is. Akarva-akaratlan, tértől és időtől függetlenül

1 Médiapédia – marketing és média tudástár. Elérhető az interneten: <http://mediapedia.hu/new-media> Utoljára ellenőrizve: 2020. március 28.

szembekerülnek vele, így meg kell tanulniuk az információ szelektálását ahhoz, hogy magabiztosan elboldoguljanak a digitális térben.

A különböző generációk máshogy viszonyulnak a digitális technológiához (Szőke-Milinte, 2020), mégis a 21. századot jellemző információs társadalomban a fiatalok médiahasználatában és médiatudatosságának fejlesztésében szerepe és felelőssége van a felnőtteknek, nem mellékesen a különböző médiumoknak, médiatartalom-gyártóknak. E három terület összekapcsolódása lenne az ideális. Bár a szocializációban erőteljes a média szerepe (Gerbner, 2000), az alapvető fejlődési időszakokban folyamatokban jelentős felelősség hárul a szülőkre (család) és a pedagógusokra (iskola) a médiatudatosságra nevelés szempontjából. A gyakorlatban úgy tűnt, hogy a koronavírus-járvány miatt bevezetett digitális oktatásig az együttműködés csekély mértékben valósult meg, azonban az elsődleges tapasztalatok alapján a vártnál jobban reagáltak a felek az online lehetőségekre.<sup>2</sup> A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (NMHH) elégséges feltételként figyelemmel kíséri a szolgáltatóknál a kiskorúak védelmére vonatkozó jogszabályok betartását<sup>3</sup>, a szülők bár fizikailag többnyire jelen vannak, nem feltétlenül követik gyermekük médiafogyasztását, olykor időben és tartalomban sem, így nem minden esetben teljesül a támogató szerepük. Így a látottak, hallottak közös értelmezése, beszélgetés a témáról stb. gyakran elmarad, ami megvalósulás esetén erősítené a gyerekek, tanulók megismerő (kognitív) képességét, gondolkodását, képzeletét és valóságérzetét (Kósa, 2006). Vekerdy Tamás markánsan kiáll amellett, hogy iskoláskorig ne nézzen semmit a gyermek, elektromos bébiszitternek nevezi a televíziót és a képernyőket (Vekerdy, 2010). A szélsőséges megengedő-korlátozó szülői attitűd azt is eredményezheti, hogy adott esetben a szülő – bár azt gondolja, hogy jelen van – mégsem vesz részt a gyermek médiafogyasztásának alakításában, médiatudatosságának, esetleg digitális kompetenciájának fejlesztésében. Az iskolának ezekre épülve kellene bekapcsolódnia a folyamatba, azonban a szerepek sokszor nem tisztázottak, így előfordul, hogy a szülő és az iskola „elbeszél” egymás mellett, és a másiktól vár el olyan feladatokat részben vagy egészben, amelyeknek a nevelési folyamatban a kooperáción kellene alapulnia. A szülő és az iskola kommunikációjának alapvető problémái természetesen nem innen eredeztethetők, de meghatározóak a médiatudatosságra nevelés szempontjából.

---

2 Az M5 kulturális csatorna, reagálva a digitális oktatásra, napközbeni műsorrendjében oktatási sávot alakított ki az alsósoknak, felsősöknek, az érettségizőknek és a felnőtteknek is.

3 Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság állásfoglalása. Elérhető az interneten [http://nmhh.hu/cikk/187687/Gyermekbarat\\_megoldasok](http://nmhh.hu/cikk/187687/Gyermekbarat_megoldasok) Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.

Nem elhanyagolható, hogy az egyéni médiafogyasztás Magyarországon 2018-ban naponta átlagosan 463,1 perc volt, több, mint a korábbi években. 2009 óta a televízió előtt eltöltött percek száma folyamatosan csökken, ami vélhetően az internet térnyerésével magyarázható (2018-ban 157 perc naponként), azonban az oktatás szempontjából a legkiemelkedőbb adat, hogy a fiatalok átlagosan 211 percet töltenek online egy nap (Herzog és Racsco, 2018. 28. o.). A képet árnyalja, hogy az okostelefonokra kialakított alkalmazások egy részébe nem szükséges minden nap külön bejelentkezni, így a használói folyamatosan „aktívak”, elérhetők online. Ilyen például a Magyarországon legnépszerűbb közösségi médiafelület, a Facebook (6 millió hazai felhasználó) vagy a Facebook-profillal összekapcsolható Messenger üzenetküldő alkalmazás, amely 4,89 millió felhasználójának 76,5 százaléka fiatal. A korosztály tartalomfogyasztásának szempontjából nem elhanyagolható a szintén több mint 4 millió felhasználóval bíró YouTube videómegosztó oldal sem (Habók, 2017).

A média hatására sajátos kommunikációs megismerési feladattal néznek szembe a fiatalok, hiszen már kisgyermekkorban a rajzfilmekben keresztül a filmnyelvet próbálják meg elsajátítani, később pedig az írott beszélt nyelv szabályaihoz és az internetes kommunikáció sajátosságaihoz próbálnak alkalmazkodni, többnyire utánzással (Molnár, 2010). Az információs társadalomban fizikailag egyre több időt töltenek az ingergazdag virtuális térben, amelyben szintén meg kell tanulniuk tájékozódni, szelektálni az őket körülvevő, végtelen számú adatok és információk között. Azonban ahány virtuális környezet (pl.: e-mail, közösségi oldalak, applikációk stb.), annyi viselkedési mód, ahogy a valódi, offline életben is. A digitális kommunikációban való folyamatos részvétellel a tanulók folyamatos megismerő tevékenységet végeznek. Azonban ennek során mindenképpen számolni kell az objektív és a szubjektív valóság mellett a virtuális valóság adataival, amely alapjaiban befolyásolhatja például az információhoz való viszonyulást, kialakítja a digitális megismerés módjait és a hálózati tudást. (Szőke-Milinte, 2020)

A gyakorlatban többféle lehetőség is rendelkezésre áll a médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia fejlesztésére: kisebb korban a valóság és a látszat, a hírek és a mese megkülönböztetésével meg lehet alapozni a médiatudatosságot, hogy később a kritikus gondolkodás igényét és a tudatosságot elősegítse, megerősítse. Így érteni fogja, hogy mi miért történik, hogy a fikciós, szórakoztató műsorok és műfajok célja a szórakoztatás még akkor is, ha a műfaji határon mozognak. Ilyen például az egyik kereskedelmi csatorna Éjjel-Nappal Budapest című műsora, amely egyben műfajt is teremtett a 2010-es években, a fikciós reality-ét. Ez a hibrid műfaj a sorozat, a szappanopera és a valóságshow fő jegyeit hordozza magán, kiegészítve többek között a filmekre

jellemző képekkel, az infotainmentekből ismert „magyarázó-elemző” interjúhelyzetekkel, a dokumentumfilmekre hasonlító lekövetésekkel. Karakterei fiktívek, megjelenítik a filmekre jellemző alapkaraktereket, jeleneteinek alaphelyzetei és fő vonalai előre megírtak, azonban szövegkönyv nincs, a megvalósulás az amatőr színészekre van bízva, ezzel erősítve a spontaneitás érzetét. A médiumok összekapcsolódása is tetten érhető e műsor kapcsán: a sorozat szereplői az eljátszott szerepben maradván nyilvánulnak meg a médiában (bulvárlapokban, rádióműsorokban vagy például a csatorna más műfajú műsoraiban), erősítve ezzel azt az érzetet, mintha Lali, Joe és a többiek a valóságban is létezők lennének. Ezt segíti, hogy a szerepekre felkért amatőr színészek jelentős részét nem lehet látni más szerepekben. A sorozat 2013-ban indult főműsoridőben, hosszú ideig a csatorna egyik legnézettebb műsorának számított. 2014 tavaszán és őszén nem reprezentatív kutatás keretében egy fővárosi gimnázium 11. és 12. évfolyamának 3-3 osztályában került elő a hibrid műfajok témája. Az interjúk és a médiaórák hospitálása során arra a megfigyelésre jutottam, hogy szinte minden tanuló követte a sorozatot online, a saját idejéhez szabva, tehát nem valós műsoridőben; többségük tisztában volt azzal, hogy a műsor célja a szórakoztatás, de osztályonként 10-15% volt azon tanulók aránya, akik úgy gondolták, hogy a szereplők valós események alapján saját magukat alakítják a sorozatban. Alátámasztásként a már említett összekapcsolódást említették, hogy az interneten, plakátokon és az újságban hétköznapi helyzetben is úgy viselkedett és olyan néven jelent meg a szereplő, mint a sorozatban. A szülők és a pedagógusok tehát többek között a céltudatos, biztonságos (szakmai) szelekcióban tudnak leginkább segíteni a tanulóknak (Szőke-Milinte, 2020)

A fentiekből látható tehát, hogy a média és főként az internet folyamatosan jelen van az emberek – és egyre inkább a fiatalok – életében, hatással lehet a hétköznapokra, többek között a beszédtemák tematizálására, a személyközi kommunikációra, a tartalomfogyasztási és információszerzési szokásokra, valamint az ízlésre is. Az oktatás és az iskola felismerte, hogy az új médiakörnyezet tanulási környezetként is használható, azonban tudatos alakítása és ehhez kapcsolódóan a pedagógusok felkészítése, képzése és továbbképzése egyelőre általánosan és országosan még nincs felépítve. Mégsem elhanyagolható az iskola szerepe a médiáról való tanulásban és a médiatudatosságra nevelésben: a tanulók médiafogyasztásának mértéke, az adatbiztonság hétköznapivá válása és az ehhez kapcsolódó problémák a függőség kérdésköre, a média manipulációs hatásainak ellensúlyozása, a kreatív szövegalkotás és a közvetlen mediális kommunikáció képessége, valamint a részvételi demokrácia, az aktív állampolgárság mintájának erősítése mind szükségessé teszi, hogy a téma az oktatás és az iskolai nevelés része legyen a gyakorlatban is (Hartai, 2014).

## **Médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetencia kapcsolata**

A médiatudatosságra nevelés a média tudatos használatát, a médiáról való megfontolt, több szempontot is figyelembe vevő gondolkodásra ösztönzést jelent mind pedagógusi, mind tanulói oldalról. Bár a média fogalmi jelentése sokrétű, több területen is értelmezhető, az nem kérdés, hogy egyszerre eszköz, termék, közeg, amelyet az emberek használnak, fogyasztanak, és amelyben mozognak, ki-ki a saját igényeinek megfelelő mértékben.

A médiatudatosságra neveléshez elengedhetetlen bizonyos fokú médiaműveltség megléte, amely kapcsolódik a digitális írástudáshoz (műveltséghez) és az információs műveltséghez. Csapó Benő a műveltséget a tudás szervezőelvének tartja. Olyan folyamat eredményének, amelyben a társadalomban, kultúrában való részvételhez szükséges intellektuális eszközök és képességek kialakulnak (Csapó 2009). A médiaműveltség annak a képessége, hogy ismereteinket és készségeinket alkalmazva hozzáférünk, elemezzük, értékeljük és előállítjuk a kommunikáció különböző formáit (Key facts 2003, idézi Szőke-Miline 2020).

Az információs műveltség tanulási folyamatot jelöl, amely az információk felhasználásával reflektál a tanulásra és az információra, az új tudást pedig új kontextusokba helyezi (Bruce-Hughes-t idézi Szőke-Milinte, 2020). Vagyis akkor beszélhetünk információsan művelt személyről, ha felismeri az információsükségletet; tudja, hogyan kell megszerezni, feldolgozni, strukturálni a szükséges új információt, valamint forgatókönyvekbe rendezni és alkalmazni, röviden, ha megtanult tanulni, megismerni. (ALA 1989). A Digitális kompetencia értelmezésének európai keretrendszere (DIGCOMP) a digitális kompetencia részének tekinti az információs műveltséget és a médiaműveltség alkalmazását is (Szőke-Milinte, 2020).

Az Európai Bizottság jelentésének munkadefiníciója szerint a digitális műveltség a digitális kompetencia, vagyis a technológiához való viszonyulás és a technológiával való bánni tudás megszerzéséhez szükséges jártasságok összessége (Kovácsné Koreny, 2009; Szőke-Milinte, 2020). A digitális írástudás is képességek együttese, amely magában foglalja a hagyományos tudást és a számítógépes ismereteket, de nem szorítkozik csak erre. Elméleti és eszközhasználati tudást jelent, amelynek készséggé fejlesztésével lehetővé válik a digitális eszközök, alkalmazások és az online tér bizonyos részének (pl.: e-közigazgatás, e-learning stb.) tudatos, magabiztos és rendeltetésszerű használata. Ez közvetlenül az iskolai keretek között a tanulási folyamatban is megnyilvánulhat, például a digitális források azonosításában, elérésében, kezelésében, integrálásában, értékelésében és szintetizálásában. Ezek a tevékenységek tanulhatók, fejleszthetők, az alkalmazásukra való igény kialakítható, ha

a pedagógus az adott tantárgy órai céljai között tudatosan számol vele. Hasznos lenne annak a tudatosítása, hogy a digitális térben konstruktív tevékenységeket végezhetünk, valamint megnyilvánulásainkkal új tudást hozhatunk létre (Glister, 1997). A fent említett jellemzők, kritériumok, tevékenységek a digitális tér pusztá használatával tapasztalati úton, autodidakta módon is megvalósulhatnak, a kulcsszó a tudatosságon van, amelyet a pedagógus a közös tudásalkotással megszilárdíthat a pedagógiai folyamatban. Bár a média-írástudás a hagyományos jeleken, nyelven alapul, mégis speciális nyelvtudásra van szükség ahhoz, hogy hatékonyan lehessen az online térben kommunikálni és hozzájutni a digitális információkhoz. Egyes nézetek szerint az információs műveltség a digitális írástudás része, mások úgy vélik, hogy az információs műveltség a technológiák alkalmazásának lehetősége miatt tágabb kategória a digitális írástudásnál. Kapcsolódásuk egyértelmű, egymáshoz való viszonyuk összetett. Több, mint az információ (értelmezett adat) megtalálásának és felhasználásának képessége, a cél az információs kommunikációs technológiák hatékony használatának elősegítése képességfejlesztéssel. Vagyis az információ és így a kommunikáció tudatos szervezése és tudatos dekódolása az elsődleges. Itt kezdődik a médiatudatosság, a média tudatos használata.

Azonban mielőtt a pedagógus (és a szülő) médiatudatosságra nevelné a tanulókat, fel kell mérni, hogy milyen szintű a médiaműveltségük: ismeret szintjén tisztában vannak-e az alapvető médiafogalmakkal, ismerik, fogyasztják-e, és ha igen, milyen gyakran a különböző médiatermékeket; készség szintjén képesek-e dekódolni a médiaüzeneteket, képesek-e használni a különböző digitális eszközöket; jártasak-e a különböző médiaszövegek előállításában, attitűdjük szerint a passzív felhasználáson túl érdeklődnek-e a média iránt, hogyan reagálnak a folyamatos változásokra, maguk is újítanak-e benne, szeretnének-e fejlődni, kreatívan állnak-e hozzá? Stb. Nem utolsósorban pedig felmérni, megteremteni és szinten tartani a motivációt, hiszen az információk megszerzése, az információs műveltség kialakulása egyéni motiváció nélkül nem lehetséges. Vagyis fontos, hogy a személynek igénye legyen a folyamatos információ- és ezáltal a tudásszerzésre (Szőke-Milinte 2020).



## Megvalósulási lehetőség a különböző tárgyakban: az információs műveltségből indulva

A 2012-es NAT<sup>4</sup> óta az adott iskola vezetőségének döntése, hogy a mozgókép-kultúra és médiaismeret, az ének-zene, a tánc és dráma vagy a vizuális kultúra tantárgyat emeli be heti egy órában a helyi tantervébe. A felsorolt „művészetek” modulból az iskolák többségében vélhetően nem a média kapja meg az óraszámot, amit az Oktatási Hivatal adatai is alátámasztani látszanak<sup>5</sup>: amíg 2013-ban 1458 pedagógust regisztráltak a köznevelés információs rendszerében (KIR-ben), akik fő munkaviszonyban, pedagógus munkakörben dolgoztak, és média szakos tanítást végeztek, addig 2017-re ezen pedagógusok száma mindössze 195-re csökkent. (Táblázat 1) Ebből arra lehet következtetni, hogy a médiatanárok egyik évről a másikra „eltűntek” a nyilvántartásból, az alkalmazott médiatanárok félállásban vagy óraadóként tanítanak, amit a tantárgy óraszama indokoltta tehet; vagy arra, hogy a 2012-es változások eredményeként a mai magyar közoktatási intézmények csupán töredékében tanítanak órai keretek között médiát. Ez is előrevetíti, hogy a médiaműveltség és a kapcsolódó tartalmak beékelődnek a közismereti tantárgyakba, vagyis a pedagógusoknak tantárgyfüggetlenül számolniuk kell ezzel a nevelési céllal is.

**KIRSTAT 2013–2017: Fő munkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott szakos tanítást végző pedagógusok oktatott tantárgyak szerint**

	2013. évi KIRSTAT	2014. évi KIRSTAT	2015. évi KIRSTAT	2016. évi KIRSTAT	2017. évi KIRSTAT
Mozgóképkultúrát és médiaismeretet oktató					195
Mozgóképkultúrát oktató	1 458	1 535	1 489	544	

A legkézenfekvőbb, ha az információ felől közelítjük meg a kérdést, hiszen általánosan véve a legtöbb tantárgy az ismeret szintjén információkból épül fel.

4 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Elérhető az interneten: <http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/14.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)

5 KIRSTAT 2013–2017, a02t10 tábla – Fő munkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott szakos tanítást végző pedagógusok oktatott tantárgyak szerint.

A digitális eszközök hétköznapi elterjedésével a felhasználók tetemes mennyiségű adattermelése információs túlterhelést eredményezett, amely korábban bizonyos mértékig a könyvek tömegessé válásával is jelen volt. Ez a jelenség a tanulás módjára, a tudás szerveződésére, az információk kezelésére irányuló kulcskompetencia igényét vetítette elő: felismerni, hogy mikor van szükség az információra, majd megtalálni, rendszerezni és hasznosítani, meglátni a lényegét, a hasznos adatokat. A minőségi adat az információ, jelekből álló olyan tartalom, adat, amely hiánybetöltő funkciójával érték, és az adott egyén korábbi ismeretei és tudása alapján értelmezhető, asszimilálható. Vagyis szubjektív fogalom, mert ami adott embernek információértékkel bír, az a másinak nem biztos.

Az információs műveltséghez készségszinten kell tehát rendelkezni az információsükséglet felismerésével, az adott helyzet megoldására alkalmas információk azonosításával, megtalálásával, értékelésével és szervezésével, majd hatékony felhasználásával úgy, hogy közben a tanuló a különböző információforrásokat kellő kritikával kezeli (Koltay, 2009 és 2018). Mert a nehézséget ma már nem az információhiány okozza, hanem az, hogy a tetemes adatból megfelelően hatékony módszerekkel képes legyen kiszűrni a tanuló a számára információval bíró tartalmakat. Ez a fajta kritikai gondolkodás és a kiegyensúlyozott értékítéletek meghozatalának képessége lehetővé tenné, hogy a tanulók kikerülve a köznevelésből teljes értékű állampolgárokként megalapozottan alkothassanak véleményt (Koltay, 2018). Az információs műveltség szinte érintőlegesen jelenik meg a tanórán, a kerettanterv a könyvtári informatikában jelöli meg közvetlenül a tartalmat, oktatása egyelőre sok esetben megmarad a készségek mechanikus elsajátíttatásán, mellőzve a logikus gondolkodás és kreativitás fejlesztését.

Az információs műveltség az 1995-ös nemzeti alaptantervben a kommunikációs kultúra részeként jelent meg a közös követelmények között. 2003-ra kiemelt fejlesztési feladattá minősítették információs és kommunikációs kultúra néven, ezzel párhuzamosan pedig előtérbe került a média és az IKT témája is, de a hangsúly még az információn volt. Egészen 2007-ig, amikor a digitális kompetenciáé lett a főszerep, majd 2012-től beolvadt a digitális kompetencia, a médiaműveltség és a médiatudatosságra nevelés fejlesztési céljaiba.

Összefoglalóan nem kisebb feladat hárul tehát a pedagógusokra, minthogy olyan szemlélettel közelítsenek a szaktantárgyukhoz, amelybe célként integrálható ez a fajta kompetenciafejlesztés és a médiatudatosságra nevelés. Mindezek megvalósulásának támogatására olyan neveléstudományi kutatásokra van szükség, amelyek felméri a pedagógusok nézeteit a médiatudatosságra vonatkozóan, megfelelő mérőeszkővel a médiaműveltségük fokát, a tanulók médiaműveltségét, továbbá jó gyakorlatokat mutatnak be, amelyek adott esetben beépíthetők az általános tanárképzésbe és -továbbképzésbe.



## **Irodalomjegyzék**

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Elérhető az interneten: <http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/14.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. Elérhető az interneten: [http://njt.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=24382.38666](http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=24382.38666) (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Elérhető az interneten: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV&timeshift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT> (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Elérhető az interneten: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf) (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- ALA (1989): Final Report of the ALA Presidential Committee on Information Literacy. Final report. Chicago, IL: American Library Association. Elérhető az interneten: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> (Utoljára ellenőrizve: 2020. március 31.)
- Andok Mónika (2016): Digitális média és mindennapi élet – Konvergencia, kontextus, közösségi média. L'Harmattan. Budapest.
- Barbier, Frédéric – Lavenir, Catherine Bertho (2004): A média története. Fordította: Balázs Péter. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. Iskolakultúra, 3–4. szám 3–14.
- Gerbner, George (2000): A média rejtett üzenete. Budapest, Osiris Kiadó & MTA–ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport.
- Gilster, P. (1997): Digital Literacy. New York: Wiley <http://ebrap.com.br/pdf/tendencias/tecnolnocrurric.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- Habók Lilla (2017): Gúnynevek és irónia is nehezíti a közösségi oldalak elemzését. Elérhető az interneten: <https://www.hwsz.hu/hirek/57884/mibe-kozossegi-media-kereses-neticle-facebook.html> (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- Hartai László (2014): Médiaműveltség – iskolakeretben (a médiaműveltség fejlesztése az európai közoktatás rendszerében). Elérhető az interneten: [http://televele.hu/wpcontent/uploads/2014/03/hartai\\_mediamuveltseg\\_iskolakeretben.pdf](http://televele.hu/wpcontent/uploads/2014/03/hartai_mediamuveltseg_iskolakeretben.pdf) (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)

- Herzog, Csilla, Racsko, Réka (2018): A médiatudatosság fejlesztésének lehetőségei a digitális átállás korában In: *Agria Média* 2017. Eger, Líceum Kiadó. 27–33. Elérhető az interneten: [http://real.mtak.hu/88662/1/Herzog\\_Racsko.pdf](http://real.mtak.hu/88662/1/Herzog_Racsko.pdf) (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- Key facts (2003): Media literacy. The Henry J. Kaiser Family Foundation. Elérhető az interneten: <http://www.kff.org/entmedia/upload/Key-Facts-Media-Literacy.pdf> (Utoljára ellenőrizve: 2020. március 31.)
- Koltay Tibor (2007): Információs műveltség: fogalmak, mítoszok, kommunikáció. In: *Iskolakultúra* 11–12. sz. 121.
- Koltay Tibor (2009): Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. In.: *Médakutató* 2009 tél. Elérhető az interneten: [http://www.mediakutato.hu/cikk/2009\\_04\\_tel/08\\_mediamuveltség\\_digitalis\\_irastudas](http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltség_digitalis_irastudas). (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- Koltay Tibor (2018): Információs műveltség az adat-intenzív kutatás korában előadás, „A jövő könyvtára felé...” rendezvénysorozat. Diasora elérhető az interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=aNq8Bt6CLAY>; (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- Kósa Éva (2006): A média szerepe a gyerekek fejlődésében. In: *Mindentudás Egyeteme*, 5. kötet. Budapest, Kossuth, 165–187.
- Kovácsné Koreny Ágnes (2009): Digitális műveltség Európában. In.: *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*. 56. évfolyam 6. szám. Elérhető az interneten: [http://tmt-archive.omikk.bme.hu/show\\_news.html?id=5157&issue\\_id=505.html](http://tmt-archive.omikk.bme.hu/show_news.html?id=5157&issue_id=505.html) (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- Lev Manovich (2001): *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press. A hivatkozott rész elérhető magyarul az Apertúra magazinban. <http://apertura.hu/2009/osz/manovich-3> (Utoljára ellenőrizve: 2020. március 19.)
- Médiapédia – marketing és média tudástár. Elérhető az interneten: <http://mediapedia.hu/new-media> Utoljára ellenőrizve: 2020. március 28.
- Molnár Péter (2010): A média szerepe a gyermekek életében. In.: *Módszertani közlemények (Módszertani Közlemények Baráti Társasága)* 50. évf. 2. sz. 56–62. Elérhető az interneten: [http://acta.bibl.u-szeged.hu/29001/1/modszertani\\_050\\_002\\_056-062.pdf](http://acta.bibl.u-szeged.hu/29001/1/modszertani_050_002_056-062.pdf) (Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.)
- Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság állásfoglalása. Elérhető az interneten [http://nmhh.hu/cikk/187687/Gyermekbarat\\_megoldasok](http://nmhh.hu/cikk/187687/Gyermekbarat_megoldasok) Utoljára ellenőrizve: 2019. október 15.
- Szőke-Milinte Enikő (2020): Információ-(Média)tudatosság-Műveltség. A Z generáció tanulása. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Vekerdy Tamás (2010): A képernyők varázsa. In: Szávai Ilona (szerk.) *Tévé előtt – védtelenül? Tanulmányok a média hatásáról*. Pont Kiadó.

## **Egyéb források:**

Oktatási Hivatal KIRSTAT 2013–2017, a02t10 tábla – Fő munkaviszony keretében, pedagógus munkakörben alkalmazott szakos tanítást végző pedagógusok oktatott tantárgyak szerint.

## **Szerző adatai**

**Habos Dorottya az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola harmadéves doktorandusza, Médiaszolgáltatás-támogató és Vagyonkezelő Alap kommunikációs munkatársa. Kutatási területe a médiapedagógia és a pedagógusok nézetei.**

**Elérhetőség: [dorottya.habos@gmail.com](mailto:dorottya.habos@gmail.com)**